

## KISEBBSÉGI EGYETEMEK A VILÁG NÉHÁNY TÉRSÉGÉBEN

A KULTURÁLIS MEGOSZTOTSÁG POLITIKAI következményeinek egyik érdekes vonatkozása a kisebbségek részvétele a felsőoktatásban. Az elmúlt bő fél évszázadban, amely az egyetemi szintű képzés példátlan expanzióját eredményezte világszerte (*Schofer & Meyer 2005*), a felsőoktatás számos változáson ment át mind a társadalmi funkció, mind a képzési formák és intézményes szerkezetek tekintetében. Ennek ellenére az egyetem megmaradt a nemzetépítés egyik fontos eszközének: egyik fő célja továbbra is a politikai-kulturális berendezkedés számára lojális elitet, illetve szakértői réteget képezni. A felsőoktatási intézményhálózat a domináns kultúrába való szocializálódás kiemelt jelentőségűnek tekintett színtere, amely a kulturális reprodukció feltételeinek a fenntartásában és folyamatos újratermelésében tölt be kritikus szerepköröket. Ennek megfelelően nem meglepő, hogy a kulturálisan megosztott társadalmakban a felsőoktatási szolgáltatások és a marginális helyzetű – rendszerint etnikai, nyelvi és vallási identitásjegyek alapján megkülönböztethető – csoportok viszonya rendszerint feszültségekkel terhes. A kisebbségek – kevés kivétellel, amelyekről szó lesz a későbbiekben – világszerte alulreprezentáltak az egyetemi szintű képzésben, a részvétel számukra biztosított szűkösségei pedig rendszerint a kulturális asszimiláció előtt egyengetik az utat. A nem domináns kulturális közösségek arra irányuló elvárásait pedig, hogy saját kultúrájuk, nyelvi és vallási identitásuk fennmaradását és újratermelődését lehetővé tevő egyetemi képzésben részesüljenek, rendszerint értetlenséggel szemlélik a domináns kultúrák képviselői, és az esetek többségében különböző ürügyekkel térnek ki azok elől.

Az emancipáció egyetemes történetének legutóbbi szakaszában a kisebbségek részvétele a felsőoktatásban egyre fokozottabb figyelemben részesül a világ különböző térségeiben. Az Egyesült Államokban például az Americal Council on Education 1984 óta éves gyakorisággal<sup>1</sup> ad ki jelentéseket *Minorities in Higher Education* címmel, amelyek az egyetemi szintű képzésben való részvétel több mutatójának az alakulását dokumentálják a fontosabb etnikai kategóriák szerinti bontásban. Latin-Amerika viszonylatában az Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe nevű szervezet kezdeményezéseinek köszönhetően állnak rendelkezésre adatok az őshonos kisebbségek felsőoktatásban való részvételével kapcsolatban (*Mato 2009; Mato 2009a*). Európára vonatkozóan az *Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének 1353. sz. (1998) Ajánlása a kisebbségek*

<sup>1</sup> 2008-cal kezdődőleg kétévenként. A legutóbbi kiadás: Kim (2011). Lásd még ezzel kapcsolatban: Mentzer (1994); Saenz et al (1998).

*felsőoktatásban való részvételéről* megállapítja, hogy noha „a kisebbségek felsőoktatásban való részvételére vonatkozó statisztikai adatok számos európai országban – különböző okokból – nagyon hiányosak”, általában véve megállapítható, hogy „a nemzeti kisebbségekhez tartozók gyakran alulreprezentáltak a felsőoktatásban”.<sup>2</sup> A Közgyűlés erre való tekintettel ajánlásokat fogalmazott meg az európai kormányok számára, szorgalmazván azok figyelembevételét a nemzeti oktatási politikák kialakításakor. Az ajánlások között első helyen szerepel az a kitétel, hogy a kormányoknak tartózkodniuk kell olyan politikák alkalmazásától, amelyek a nemzeti kisebbségek többségi kultúrába való asszimilációját célozza meg. Ázsia, illetve Délkelet-Ázsia több országa – pl. Kína, Vietnam és a Fülöp-szigetek – tekintetében is elérhetők érdekes információk a kérdés jelentkezésével és kezelési módozataival kapcsolatban (*Clothey 2005; Tran & Walter 2010*). Egy 2008-ban közreadott OECD tanulmány több olyan módszert és eljárást ismertet – pénzügyi megoldásoktól változatos intézményi alakzatokig – amelyek segítségével a különböző országok a kisebbségek felsőoktatásbeli alulreprezentáltságát próbálják kiküszöbölni, illetve kompenzálni (*Santiago et al 2008:92–105*).<sup>3</sup>

A kisebbségek felsőoktatási részvételét, illetve a részvétel hatékonyságának a növelését célzó megoldások között megkülönböztetett helyet foglal el az arra irányuló törekvés, hogy a marginalizált, nem domináns kulturális csoportok számára külön intézményekben szervezzék meg a felsőoktatást. Ezek a megoldások olyan feltételeket teremtenek rendszerint, amelyek lehetővé teszik nemcsak az illető közösség nyelvén (is) biztosított és kulturális sajátosságait tükröző, ennek ellenére az illető állam szabályainak megfelelően akkreditált egyetemi szintű képzést, hanem biztosítják egyben az érintett közösségek képviselőinek a felügyeletét is az oktatás menete és intézményes keretei fölött. E három szempont – a nyelvi jelleg, a kulturális sajátosságokat tükröző tartalom és az intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés – alkalmassá teszi ezeket az intézményeket arra, ami a marginális helyzetű közösségek számára a legnagyobb kihívás: a kulturális reprodukció néhány alapvető funkciójának az ellátása egy domináns kultúrába való beágyazottság körülményei között.

A soron következőkben néhány ilyen intézményes megoldást ismertetek röviden a világ különböző térségeiből, értelemszerűen: a teljesség igénye nélkül. A megkö-

2 Lásd: *Educatio* (2000), No. 2. pp. 385–386.

3 A kisebbségek felsőoktatásban való alulreprezentáltságának az okai rendszerint összetettek: a nyelvi-kulturális okok mellett a társadalmi marginalizáció és a földrajzi elszigeteltség is gyakran szerepet játszik a kisebbségi közösségeket sújtó strukturális esélyegyenlőtlenség kialakulásában és újratermelésében. Az OECD tanulmány az ezeket az okokat semlegesíteni, illetve kompenzálni hivatott eljárásokként említi: a kisebbségek által lakott térségekbe kihelyezett tagozatok, illetve intézményi képviseletek és a távoktatás módszerét, a nyelvi és kulturális igényekhez alkalmazkodó felsőoktatási program-kínálatot, valamint a marginalizált helyzetű társadalmi csoportok felsőoktatási részvételét fokozni hivatott pénzügyi megoldásokat. A pénzügyi megoldások között két gyakoribb módszert említ a tanulmány: az előforduló esetek egy jelentős részében a hátrányos helyzetű népességrétegek felzárkóztatásának az előmozdításában eredményeket felmutató felsőoktatási intézmények megemelt állami finanszírozásban részesülnek, más esetekben a hátrányos helyzetű kisebbség köréből kikerülő hallgatók kapnak ösztöndíj-jellegű állami, vagy más forrásból biztosított támogatást.

zelítés irányultságát és módszerét, illetve a válogatást magát az indokolja, hogy a határon túli magyar felsőoktatás ügyének előmozdítása érdekében szorgoskodó szereplők tájékozottsága a világban fellelhető példákat illetően többnyire hiányos, a sűrűn hivatkozott példák pedig rendszerint a kontextusból kiragadottak, ami problematikussá teszi a rájuk épített érveket. A kérdésben való tájékozódás szellemi horizontjának a kitágítása akkor is indokolt, ha a soron következőkben bemutatásra kerülő példák tanulsága – első látásra legalábbis – nem tűnik relevánsnak a határon túli magyar kisebbségek helyzetére, felsőoktatással kapcsolatos igényeire nézve.

A példák relevanciájának mérlegelésekor a probléma mindenekelőtt: a kisebbség-fogalom, amely – mint köztudott – igen összetett és változatos jelentésmezőt takar. Noha a kérdést illetően kiterjedt irodalom áll ma rendelkezésünkre, amelynek részleteire itt nem áll módunkban kitérni, általában véve megállapítható, hogy a szakértők körében nincs konszenzus arra nézve, hogy melyik a jelenség összetettségét leghitelesebben tükröző tipológia, melyek az egyes kategóriákba való besorolás objektív szempontjai, illetve, hogy milyen normatív következményei vannak, ha egy közösséget sikerül egyik vagy másik kategóriához tartozóként azonosítani. A hetero-, illetve autoidentifikáció közötti feszültséggel kapcsolatos dilemmákon túl természetesen politikai okok is felelőssé tehetők azért, hogy ezekre a kérdésekre mind ez idáig nem születtek széles körben elfogadott, egyetemes érvényűnek tekinthető válaszok. A döntő mértékben az államok érdekeit tükröző nemzetközi jog eszközeinek tekintetében többek között éppen arra visszavezethetően nem sikerült konszenzusra jutni a kérdésben, hogy mindeddig lehetetlennek bizonyult megtalálni a közös nevezőt azok között az igen változatos kihívások között, amelyekkel az egyes államoknak kell szembenéznükhöz a domináns és nem domináns kultúrák közötti bonyolult viszonyrendszer következtében. A kulturális megosztottság politikai következményeivel szembesülő országok belpolitikai gyakorlatában ezzel szemben nem egy esetben a fenti kérdésekre adott igen határozott és gyakorlatias válaszokat fetételező közpolitikák vannak forgalomban.

Az államok gyakorlatában előforduló közpolitikai megoldások rendszerint éles különbséget tételeznek fel egyfelől az állam területén történelmi gyökerekkel rendelkező etnikai, nyelvi és vallási közösségek, másfelől a bevándorlók által alkotott közösségek között. Az előbbiek esetében a történelem folyamán létrejött – nem ritkán: erőszakot is magába foglaló konfliktusokat lezáró – berendezkedések biztosítják az egyensúlyt a domináns és nem domináns kulturális közösségek között, megteremtve az utóbbiak számára a kulturális reprodukció intézményes garanciáit. Az immigráns közösségek esetében az államok a bevándorlók minél gyorsabb és hatékonyabb integrálásában – gyakorlatilag asszimilálásában – érdekeltek, a kulturális sajátosságokra átmenetileg tekintettel levő közpolitikák csupán ennek a folyamatnak a zökkenőmentességét hivatottak elősegíteni. Ez a különbség gyakran olyan éles, hogy a történelmi gyökerekkel rendelkező közösségeket nem is tekintik „kisebbségeknek”, ez a kifejezés elég széles körben elterjedt gyakorlat szerint a bevándorlók által létrehozott közösségek számára van fenntartva. Nyugat-Európa te-

kintetében az 1950-es évek végéig visszanyúló helyzetet érdekes módon bonyolítja az a viszonylag újabb keletűnek tekinthető fejlemény, hogy a jelentős lélekszámú, rendszerint tömbökben élő és lassan harmadik-negyedik generációs bevándorlókat is magukba foglaló immigráns közösségek maguk is a kulturális reprodukciót lehetővé tevő intézményes megoldásokat szorgalmazó igénnyel lépnek fel a befogadó állam hatóságaival szemben. Európai viszonylatban további jelentős kihívás a roma kisebbség helyzete, amely egyik kategóriába sem sorolható be egyértelműen, és amely egyre komolyabb figyelmet követel számos európai állam illetékesei részéről.

A történelmi gyökerekkel rendelkező nem domináns kulturális közösségek körében érdekes jelenség az őshonos, vagy bennszülött népek (First Nations) újabb keletű mobilizációja, amely a politikai elismerés és képviselői változatos alakzatai mellett a kisebbségi felsőoktatás terén is látványos eredményeket tudott felmutatni az utóbbi két-három évtized során. A világszerte hozzávetőleg 300 millió lelket számláló bennszülött közösségek helyzete az emancipációtörténet egyik legújabb fejezeteként került a nemzetközi figyelem előterébe, azt eredményezve, hogy 2007-ben az ENSZ közgyűlése elfogadott egy nyilatkozatot a bennszülött népek jogairól. A nyilatkozat gyakorlatilag a nemzetközi jog alanyaivá teszi a bennszülött népeket, elismervén azok jogát az önrendelkezéshez.<sup>4</sup> Az őshonos népek több látványos vívmánya ugyanakkor jóvátételi megfontolásokra vezethető vissza, mint például Kanadában vagy az Egyesült Államokban, de Latin-Amerikában is, ahol több megdöntött diktatúra politikai örökségét felszámoló jóvátételi eljárások (transitional justice) eredményeznek látványos intézményi megoldásokat.<sup>5</sup>

A kisebbségek számára létrehozott, illetve az azok képviselői által működtetett felsőoktatási intézmények jelenségkörét tehát erre a bonyolult fogalmi hálóra kell rávetíteni, ami ha nem is teljességgel lehetetlen, de sok vitára okot adó besorolást tenne szükségessé. Célszerűbbnek látszik ehelyett a politikai közösségek (államok) keretei között domináns és nem domináns közösségek viszonyának a fogalmánál megmaradni, és azt vizsgálni, hogy a viszonyoknak tartalmat adó különböző kontextusok milyen intézményi megoldásokat tesznek lehetővé a nem domináns közösségek számára biztosított felsőoktatás terén.

## Európa

Kezdjük Európával, ahol a kulturális megosztottság politikai következményeinek a felsőoktatásban tükröződő leglátványosabb következményei minden bizonnyal Spanyolországban és Belgiumban fordulnak elő. Spanyolországban a katalán, baszk és galego (galíciai) nyelven folyó felsőoktatás érdemel említést, amelyek a meglehetősen centralizált spanyol felsőoktatási rendszernek és az országra jellemző területi és nyelvi autonómiák sajátos összejátszásának az eredményei. Az említett nyelve-

<sup>4</sup> Lásd ezzel kapcsolatban: Charters & Stavenhagen (2009).

<sup>5</sup> Kanada viszonylatában például lásd ezzel kapcsolatban: R. A. Malatest & Associates Ltd. (2004).

ken folyó oktatást kiemelt helyen biztosító, és az illető regionális nyelveket az intézményi adminisztrációban is alkalmazó egyetemek többsége az 1978-ban elfogadott alkotmány által szentesített közösségi autonómiák bevezetése után jött létre.

Katalóniában 12 egyetem létezik, ebből nyolc állami, négy magán. Kilenc Barcelona vonzáskörzetében található, egy-egy Tarragona, Girona és Lleida tartományokban. Az állami egyetemek a következők: a Barcelonai Egyetem, a Barcelonai Autonóm Egyetem, a Barcelonai Politechnikai Egyetem, a Pompeu Fabra Egyetem, a Rovira i Virgili Egyetem, a Lleida Egyetem, a Gironai Egyetem, illetve a távoktatásra berendezkedett Universitat Oberta de Catalunya (Katalán Nyílt Egyetem). Magánegyetemek: a Ramon Llul Egyetem, a Vic Egyetem, Katalónia Nemzetközi Egyeteme és az Abat Oliba Egyetem. Az egyetemek mindegyikén katalán a hivatalos nyelv, de annak számít a kasztíliai (spanyol) is. A 12 egyetem közül három létezett az 1978-as alkotmány hatályba lépése előtt: a Barcelonai Egyetem (amelyet 1450-ben alapítottak), a Barcelonai Autonóm Egyetem (1968) és a Barcelonai Politechnikai Egyetem (1971), a többi a Katalán Autonóm Község hatóságai hozták létre, illetve ismerték el egyetemi rangú intézményekként (*OECD 2010*).

Galícia három egyetemmel rendelkezik: a Santiago de Compostella-i Egyetem, amely 1495-re vezeti vissza eredetét, illetve az 1989-ben létrehozott A Coruña és az 1990-ben függetlenné vált Vigo egyetemek. Jelenleg mindhárom egyetemen galego az első nyelv, a kasztíliai ezzel együtt hivatalos nyelvnek számít. A történelmi hagyományokkal rendelkező Santiago de Compostella-i Egyetemen 1984-ben vette kezdetét az a mozgalom, amely 1988-ban ún. „Nyelvi normalizációs intézetet” hozott létre az egyetem keretében, és amely a galego nyelv egyre szélesebb körű használatát tette fokozatosan lehetővé az intézményben, mind az oktatás, mind az adminisztráció tekintetében.

A Baszk Autonóm Község egyeteme, az Euskal Herriko Unibertsitatea (Baszkföldi Egyetem) 1980-ban jött létre, a Bilbanoi Egyetem nevének a megváltoztatásával. Az utóbbit 1968-ban hozták létre, egy sikertelen, Franco által 1939-ben elfojtott egyetemalapítási kísérletet követően. Az egyetem három helyszínen van jelen, a három baszk tartomány mindenképpen: Gipuzkoa, Bizkaia és Álava tartományokban, összesen 31 karral. Az oktatás elsősorban spanyol nyelven folyik, a szakkínálat 45%-ának a viszonylatában lehet a baszk nyelvet oktatási nyelvként választani. Ezzel a lehetőséggel a diákok mintegy 35%-a él. Az 1978-as alkotmány érvénybe lépését követően Baszkföldön is sor került a „nyelvi normalizációs” erőfeszítésekre, ezek keretében a Baszk Autonóm Község helyi parlamentje 1982-ben fogadta el a „Baszk nyelv normalizációjáról szóló törvényt”, és 1985-ben hagyta jóvá a Baszkföldi Egyetem statútumát.

Belgium esetében az 1970-ben elfogadott alkotmány teremtette meg a társnemzeti berendezkedés jogi alapjait, nyelvi-kulturális közösségekre és régiókra osztván Belgium népességét, illetve területét. Két, nagy hagyományokkal rendelkező egyetem viszonylatában, amelyek keretei között a flamand és a vallon közösség hosszabb ideig rivalizált a nyelvi dominancia kérdésében, az új alkotmányos berendez-



kedés körvonalazódása igen határozott konzekvenciákat eredményezett: a Leuveni Katolikus Egyetem 1968-ban, a Brüsszeli Szabad Egyetem pedig 1969-ben szétválás útján megszűnt, egy-egy flamand, illetve vallon nyelvű önálló felsőoktatási intézményt eredményezvén.

A Leuveni Katolikus Egyetem 1425-ig vezeti vissza történetét, a mai értelemben vett belga államhoz köthető története 1835-ben kezdődik. Kezdetben kizárólag francia nyelvű intézményként működött, 1911-gyel kezdődőleg oktattak mindkét nyelven, a flamand nyelv fokozatos térnyerése az 1930-as években vette kezdetét. 1962-ben, a belga nyelvpolitikai reformok szellemének megfelelően, két autonóm tagozat jött létre az egyetemen belül, amelyet közös vezetés irányított. A flamandok sérelmeit azonban ez a megoldás sem tudta megnyugtató módon orvosolni, ami azt eredményezte, hogy 1968-ban, egy elhúzódo, nem egyszer erőszakba torokolló demonstrációkkal tarkított politikai válság lezárásaként az egyetem szétvált a Katholieke Universiteit Leuven, illetve az Université catholique de Louvain felsőoktatási intézményekre, az utóbbi a Louvain-la-Neuve nevű, zöldmezős beruházás eredményeként létrehozott új településen felépített ingatlant véve birtokba.

A Brüsszeli Szabad Egyetemet 1834-ben hozták létre liberális szellemű polgárok azzal a céllal, hogy kiegyensúlyozzák a katolikus egyház befolyását a felsőoktatás szervezésében. Az egyetemen kezdetben a francia nyelv volt az uralkodó, a flamand nyelv fokozatos térnyerése 1935-ben kezdődött, amikor a Jogi Kar keretében néhány tantárgyat flamand nyelven kezdtek el oktatni, 1963-ban már a karok többsége mindkét nyelven megszervezte az oktatást. A katolikus egyetem összefüggésében említett körülmények 1969-ben az egyetem szétválásához vezettek. A Belga parlament 1970 májusában törvényben ismerte el a két utódintézményt, a Vrije Universiteit Brussel és a Université libre de Bruxelles létrejöttét. Mindkét egyetem esetében a létrejött utódintézmények egynyelvűekké váltak, mind az oktatás, mind az adminisztráció nyelve tekintetében.

A nyelvharc viszonylatában érdekes példa végül a Ghenti Egyetem, amelyet 1817-ben alapítottak, latin nyelven oktató intézményként. Az 1830-as forradalmat és a belga függetlenség kivívását követően az oktatás nyelve francia volt 1930-ig, amikor is egy közel harminc évig tartó küzdelem eredményeként – 1906-ban tartottak első ízben flamand nyelvű kurzusokat, és 1916-ban jött létre az első flamand intézet – az egyetem egynyelvű, kizárólag a flamand közösséget szolgáló intézménnyé vált.

Svájc területelvűsége alapozott nyelvi rezsimeinek, a kantonok rendszerének kontextusában – amelyek nem a kisebbségvédelem, hanem a nyelvi egyenjogúság alapértéke köré szerveződnek, és az egyes nyelvi közösségek fennmaradását, illetve újratermelődését hivatottak szolgálni – a Fribourgi/Freiburgi Egyetem számít releváns példának a kulturális megosztottság felsőoktatásban tükröződő intézményes megoldásainak tekintetében. Noha az intézmény története 1582-ig nyúlik vissza, hivatalosan 1886 az alapítás éve. Az egyetelen kétnyelvű svájci felsőoktatási intézmény a Freiburgi kanton parlamentjének a határozata alapján jött létre, állami, de erős katolikus befolyás alatt álló, kezdetben latin, francia és német nyelven okta-

tó intézményként. Fontos megjegyezni, hogy Freiburg egyike annak a négy svájci kantonnak, amelyek, a többi 22 kantontól eltérően, két hivatalos nyelvvel rendelkeznek. Az egyetem a kétnyelvűség terjedését kívánja szolgálni, ennek érdekében német, francia, illetve kétnyelvű, német és francia nyelven folytatott tanulmányok között lehet választani. A 2009–2010-es tanévben a diákok 33%-a német, további 33%-a francia, 27%-a kétnyelvű, 7%-a pedig más, főleg angol nyelvű oktatási programokat választott.<sup>6</sup> Az egyetem nyelvpolitikájának érdekes további vonatkozása, hogy 2001 óta egy „kétnyelvűségi bizottság” felügyeli a nyelvek érvényesülésének az egyensúlyát az intézményen belül.

Olaszország viszonylatában két dél-tiroli felsőoktatási intézmény kínálkozik említésre, a Bolzanói Szabad Egyetem (Freie Universität Bozen) és az ugyancsak Bolzanóban található Claudiana Egészségügyi Főiskola (Claudiana Landesfachhochschule für Gesundheitsberufe). Az 1997-ben a dél-tiroli autonóm hatóság felügyelete alatt létrehozott Bolzanói Szabad Egyetem magát háromnyelvű, interkulturális intézményként meghatározó, jogi formáját tekintve magán egyetem, amely a német és a ladin nyelv, illetve kultúra szolgálatát kívánja ellátni, három – német, olasz és angol – nyelven biztosított oktatási programok segítségével. Az adminisztráció nyelve olasz és német. A Claudiana Egészségügyi Főiskolát 2002-ben hozta létre a dél-tiroli Autonóm hatóság, állami intézményként, azzal a céllal, hogy hozzájáruljon a német nyelvet használó egészségügyi káderek képzéséhez. Mind az oktatás, mind az intézményi adminisztráció kétnyelvű, német és olasz nyelven zajlik. E két intézmény létrejöttének és működésének a körölményeit nem lehet megérteni az 1972-ben hatályba lépett dél-tiroli autonómia statútum figyelembevételével.

Finnország, Svédországhoz fűződő sajátos történelmére visszavezethetően, szinte egyedülállónak mondható példát szolgáltat a felsőoktatásban tükröződő nyelvi jogok tekintetében azzal, ahogy a svéd kisebbség számára biztosítja a felsőfokú anyanyelvű képzést. A 2009-es népszámlálás adatai alapján a lakosság 5,5%-át kitevő svéd kisebbség az érvényes (558/2009) felsőoktatási törvény előírásai szerint két önálló, svéd nyelven oktató felsőoktatási intézménnyel, és a Helsinki Egyetem keretében egy svéd nyelvű karral rendelkezik. A törvény ezenkívül négy egyetemet nevez meg, amelyek keretében az oktatás mind finn, mind svéd nyelven biztosított. A svéd nyelvű felsőoktatást külön törvény, a 1354/1990-es számú szabályozza, illetve az 1287/1991-es kormányrendelet.

A két svéd nyelvű önálló egyetem az Åbo Akademi nevet viselő felsőoktatási intézmény, illetve a Hanken Svéd Gazdasági Főiskola. Az előbbi 1918-ban hozták létre Turkuban, a kisebbségi helyzetbe került svédek nyelvi védelmének a céljával. Érdekes adalék, hogy két évvel később egy önálló, finn nyelven oktató egyetemet is létrehozottak a városban, a Turkui Egyetemet. A Hanken Svéd Gazdasági Főiskolát (Hanken Svenska handelshögskolan) 1909-ben alapították svéd vállalkozók. Mindmáig az egyetlen önálló, gazdasági profilú felsőoktatási intézmény

<sup>6</sup> Lásd erről: Université de Fribourg Suisse (2011:6).

Finnországban, alapképzést csak svéd nyelven biztosít, magiszteri és doktori képzést angol nyelven is kínál. Kizárólag svéd nyelvű képzés folyik ezenkívül a Helsinki Egyetem Svéd Társadalomtudományi Iskola nevet viselő önálló karán. A törvény előírása szerint kétnyelvű – finn és svéd – képzést biztosít a Helsinki Egyetem, a Képzőművészeti Akadémia, a Sibelius Zeneakadémia, illetve a Színházművészeti Akadémia.

A kulturális megosztottság következményeinek kezelése céljával létrehozott európai felsőoktatási intézmények között említésre kívánczik továbbá a Walesi Aberyswyth Egyetem, amelyet walesi hazafiak hoztak létre 1872-ben a walesi nyelv és kultúra ápolása céljával (négy kar keretében folyik kétnyelvű, angol és walesi képzés, egy kar kizárólag walesi nyelven oktat, az adminisztráció kétnyelvű) és az írországi National University of Galway, amelyet 1845-ben hoztak létre az ír nyelv és kultúra támogatására (a hét kar keretében három intézet feladata az ír nyelv meghonosítását szorgalmazni és segíteni a képzésben, az adminisztráció elvileg kétnyelvű).

Európa a bennszülött népek számára létrehozott felsőoktatási intézmények vonatkozásában is kínál példákat, a norvégiai számi, illetve a grönlandi inuktitut egyetemek révén. A norvégiai Guovdageaidnu/Kautokeino-ban működik az 1989-ben létesített Sámi allaskuvla/Sámi University College, amely Norvégia, Svédország, Finnország és Oroszország lapp népessége számára biztosít a számi nyelv, irodalom és hagyományos kultúra különböző területeihez kapcsolódó egyetemi szintű képzést, évente 200 körüli résztvevő számára. A lapp egyetem létrejöttének fontos előzménye, hogy 1987-ben a norvég parlament elfogadta a Számi Törvényt, amely elismerte a lapp népesség jogát az önkormányzatisághoz. Az egyetemalapítás évében alakult meg a norvégiai Lapp Parlament is, a számi kulturális autonómia képviselői szerve. Hasonló képviselői testületek jöttek létre később Svédországban (1993), Finnországban (1996) és Oroszországban (2010), az előbbi kettő beilleszkedett az illető államok jogrendjébe, az utóbbit az orosz kormány nem ismerte el.

A Dán Királyság részét képező Grönland 1978-ban kapott széles körű autonómiát, a Dán Parlament által elfogadott *The Greenland Home Rule Act* alapján. A sziget autonóm hatósága 1981-ben hozta létre az Ilisimatusarfik nevű felsőoktatási intézményt, amely a sziget őshonos népességének, a grönlandi eszkimóknak (inuitoknak) a nyelvét – az inuktitut (kalaallisut) nyelvet – és kultúrájukat lett volna hivatott ápolni. Az intézmény története sajátos, a spanyolországi, illetve a belgiumi egyetemekkel ellentétes irányú pályát futott be abban az értelemben, hogy az eredetileg kisebbségi, inuit egyetemenként létrehozott intézmény belső vitákat követően fokozatosan elveszítette ezt a jellegét, és 1989-től Grönlandi Egyetemenként folytatta tevékenységét. Az új intézmény keretében három önálló – egy társadalomtudományi, egy inuktitut nyelv és irodalom, illetve egy teológiai – kar folytatja az őshonos nép kultúrájának a fennmaradását célzó tevékenységet. Dánia a kisebbségi egyetemek egy további példáját is kínálja: az 1948 óta széles körű autonómiával rendelkező Feröer-szigetek fővárosában, Thórshavnban működik a Fróðskaparsetur Føroya (Feröer-szigeteki Egyetem), amelyet 1965-ben alapítottak. A világ egyetlen feröer



nyelven oktató felsőoktatási intézményében három kar keretében folyik alap-, magszteri és doktori szintű képzés, összesen 150 hallgató részvételével.<sup>7</sup>

## Észak-Amerika

Az, ahogyan Kanada és az Egyesült-Államok az őshonos népek, illetve egyes további etnikai kategóriák számára biztosított felsőoktatás ügyét kezeli, igen jelentős mértékben eltér attól a képtől, amit az észak-amerikai multikulturalizmus fogalmával asszociál a kelet-európai, és azon belül a magyar nyelvterületre jellemző közgondolkodás.

Kanada viszonylatában mindenekelőtt a francia nyelvű egyetemek jelensége kívánczik említésre. Québec szövetségi államban, ahol a helyi parlament által 1974-ben elfogadott törvény szerint a francia az egyedüli hivatalos nyelv, 14 francia nyelvű egyetem létezik, ezek közül a legrégebbi a Québec városában található Université Laval, amely 1663-ra vezeti vissza eredetét. A tartomány nyelvi viszonyaiból fakadóan kisebbségi vonatkozása inkább annak a három angol nyelvű egyetemeknek van, amely a szövetségi állam területén található. Ezek közül az 1821-ben alapított McGill University a legfontosabb, amely keretében az oktatás nyelve az angol, ennek ellenére a diákok francia nyelven elkészített dolgozatokat is bemutathatnak. Egy-egy francia nyelvű egyetem található továbbá Manitoba, New Brunswick és Új-Skócia szövetségi államokban, és számos kétnyelvű, francia–angol felsőoktatási intézmény található Kanada-szerte. Ezek közül az Ottawai Egyetem és a Royal Military College of Canada (Kingston, Ontario) emelkedik ki jelentőségüket tekintve, mindkét intézmény esetében a kétnyelvűség nemcsak az oktatásban, hanem az adminisztrációban és a személyzeti politikában is érvényesül.

Az őshonos népek számára biztosított felsőoktatási intézményhálózat Kanada esetében egy 1972-ben bekövetkezett fordulat eredménye, amely egy erőteljesen diszkriminatív, az őshonos népek nyílt asszimilációját célzó, közel száz esztendőös periódusnak vetett véget. Egy 1874-ben bevezetett, az indián törzsek számára létrehozott külön iskolarendszer bentlakásokba gyűjtötte össze a bennszülött iskoláskorú gyerekeket, akik a szülőktől és a család közegetől elválasztva olyan nevelésben részesültek, amely lehetővé tette számukra a nyugati civilizációba való integrálódást, származási kultúrájuk teljes elvesztésének az árán. Ezzel párhuzamosan, az 1876-ban elfogadott Indián Törvény (The Indian Act) azt írta elő, hogy a törvény kritériumai szerint „indián”-nak minősülő személyek csak akkor vehettek részt egyetemi szintű képzésben, ha előzetesen megtagadták bennszülött identitásukat. Noha a törvénynek ez a kitétele 1951-ben érvényét veszttette, 1969-ben a ka-

<sup>7</sup> Európa viszonylatában további példák fordulnak elő az egykori kommunista tömb utódállamaiban, mint például a Tetovói Állami Egyetem, ahol macedón, albán és angol nyelven folyik az oktatás, a Tetovói Délkelet-Európai Egyetem, amely albán és angol nyelven kínál felsőoktatási programokat, az Észtországban található Tartui Narva College, amelynek keretében észt, orosz és angol nyelven folyik az oktatás. A magyar nyelvterület viszonylatában jól ismert példákat kínál továbbá a határon túli magyar felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos irodalom, amelynek részleteire itt nem áll módunkban kitérni.

nadai kormány újabb átfogó tervet dolgozott ki a bennszülött lakosság maradéktalan asszimilálására.

Az erősödő asszimilációs nyomásra a bennszülött népek váratlan mobilizációval válaszoltak, ami a felsőoktatást is érintette: 1971-ben Alberta tartományban, egy korábban asszimilációs céllal működtetett iskola épületében létrejött a Blue Quills First Nations College, az első önálló intézmény, amely bennszülött fiataloknak nyújtott felsőoktatási képzést. 1972-ben a bennszülött népek szervezeteinek egy széles koalíciója elfogadta az *Indian Control of Indian Education* című dokumentumot, amely az őshonos népek számára megszervezett oktatás fölött gyakorolt ellenőrzés jogának a biztosítását követelte az őshonos népek képviselői számára. A dokumentumot a kanadai szövetségi kormány 1973-ban jóváhagyta, és röviddel azt követően kezdetét vette az indián oktatási intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés átruházása a megfelelő bennszülött – rendszerint törzsi önkormányzatok részeit képező – hatóságokra. A folyamat eredménye, az elemi és középfokú oktatást érintő számos intézkedés mellett, közel száz olyan felsőoktatási intézmény illetve oktatási program, amely az őshonos népek nyelvén, sajátos hagyományainak a felsőoktatásban való tükröződését tekinti legfőbb feladatának. 1976-ban jött létre a Saskatchewan Indian Federated College, amely az Alberta tartománybeli Regina Egyetem által akkreditált, az őshonos fiatalok kulturális szükségleteihez igazított képzési programokat kínál, és amely 2003 óta First Nations University of Canada néven folytatja tevékenységét, három kihelyezett tagozattal. Évente átlagosan 800 diák vesz részt a különböző képzési programokban. Az intézmény tevékenységének érdekes további vonatkozása, hogy 25 őshonos kisebbségi egyetemmel tart fenn partneri kapcsolatot, a kanadaiak mellett Közép- és Dél-Amerikából, az oroszországi Szibériából, illetve a kínai Belső Mongóliából. 1977-ben alapították a Yellowquill Tribal College nevű intézményt, az 1980-as évek folyamán pedig újabb és újabb intézmények jöttek létre Alberta, Saskatchewan, Ontario, Manitoba, British Columbia, Új-Brunswick, és Új-Skócia tartományokban. A fontosabbak ezek közül a The Wilp Wilxo'oskwhl Nisga'a (Nass Valley, British Columbia), Red Crow Community College (Cardston, Alberta), Nunavut Arctic College (Arviat, Nunavut) és a Gabriel Dumont Institute of Métis Studies and Applied Research (Saskatoon, Saskatchewan). Az indián főiskolák és egyetemek főként a törzsi önkormányzat, közösségfejlesztés, természeti erőforrások menedzsmentje, hagyományos indián törvénykezés, tanárképzés, egészségügyi és szociális szolgáltatások, indián nyelvek revitalizációja, törzsi művészetek és a felnőttoktatás különböző területein kínálnak képzési programokat (Barnhardt 1991; Kirkness & Barnhardt 2001).

A kérdésnek érdekes vonatkozása az őshonos népek ellenőrzése alatt álló egyetemek akkreditációja és finanszírozása. Kanadában a felsőoktatási intézmények akkreditációja tartományi hatáskör.<sup>8</sup> A tartományi hatóságok ismerték el 1995-

<sup>8</sup> Kanada-szerte csupán három, kivételnek számító egyetem létezik, amelynek a szövetségi kormány ismerte el az alapító okiratát: a Queen's University, a The Royal Military College és a McGill University (*Aboriginal Institutions of Higher Education* 2005).

ben indián-érdekeltségű intézményekként a Nicola Valley Institute of Technology és az Institute of Indigenous Governance nevet viselő felsőoktatási intézményeket, illetve a Saskatchewan Indian Institute of Technologies nevű egyetemet, az utóbbit 2000-ben. A kisebbségi egyetemek számára az akkreditáció megszerzésének a legelterjedtebb formája a felsőoktatás főáramához tartozó egyetemekkel kötött akkreditációs megállapodás: 2005-ben közel 50 indián ellenőrzés alatt álló felsőoktatási intézmény állíthatott ki felsőfokú képzésről szóló diplomát ilyen megegyezések alapján. Az őshonos népek felsőoktatási intézményei mind tartományi, mind szövetségi alapokból részesülhetnek pénzügyi támogatásban (*Aboriginal Institutions of Higher Education* 2005).

Az Amerikai Egyesült Államokban hagyományosan három etnikai kategória számára létrehozott felsőoktatási intézmények léteznek: az ún. feketéket szolgáló főiskolák és egyetemek (Historically Black Colleges and Universities), a spanyol eredetű és kultúrájú közösségek számára fenntartott intézmények (Hispanic-Serving Institutions), illetve a törzsi főiskolák és egyetemek (Tribal Colleges and Universities). Újabban az ázsiai és óceániai eredetű amerikai állampolgárok kulturális igényeit figyelembe vevő felsőoktatási intézményeket (Asian American and Pacific Islander Serving Institutions) is ehhez a kategóriához tartozókként tartják számon.

Az afroamerikai népesség szükségleteit kiszolgáló felsőoktatási intézmények többségének az eredete az 1954-ben elkezdődött deszegregáció előtti időkre nyúlik vissza, ezért sokan úgy tekintenek rájuk, mint a szegregáció maradványaira. Az 1960-as évek fekete egyetemei azonban lényeges pontokon különböznek a korábbiaktól: az intézményvezetés a feketék képviselőinek a kezébe került, és több ilyen egyetem a fekete önrendelkezés, illetve az egyenjogúságért folytatott küzdelem élharcosa lett. A szövetségi kormányzat egyre fokozottabb figyelmet szentelt a kérdésnek: az 1965-ös felsőoktatási törvény a feketék felzárkóztatásában fontos feladatot ellátó intézményekként ismerte el a magukat fekete egyetemekként és főiskolákként definiáló intézményeket, ami kiemelt szövetségi támogatást vont maga után. 1980-ban Carter elnök egy átfogó programot kezdeményezett, amely a fekete népességet szolgáló felsőoktatási intézményekre irányuló elnöki figyelem és hatóságos támogatás révén próbálta elérni, hogy az ilyen jellegű intézmények minőségi képzést legyenek képesek nyújtani. Példáját azóta minden amerikai elnök követte, 1989-ben George W. Bush pedig elnöki bizottságot hozott létre azzal a céllal, hogy a fekete egyetemek helyzetét figyelemmel kövesse. A 105 feketéket szolgáló főiskola és egyetem közül 40 állami egyetem, 11 állami főiskola, 49 pedig magán jellegű, egyetemi vagy főiskolai rangú felsőoktatási intézmény. A 105 intézményben összesen 300 000 hallgató tanul, ami a felsőoktatásban részt vevő afroamerikaiak 13%-át teszi ki. A fekete egyetemek teljesítménye ennek ellenére figyelemreméltó: a fekete egyetemek végzettjei nagyobb arányban tanulnak tovább, mint a fehér egyetemeken tanuló afroamerikaiak, a fekete értelmiség és az afroamerikai népesség sorsának az ügyét föl vállalók döntő többsége a fekete egyetemeken szerzett diplomát (*Gasman et al* 2008:22).

A spanyol eredetű és kultúrájú közösségek számára fenntartott intézmények az elmúlt 30 év során jelentek meg, válaszként a latinó népesség arányának gyors növekedésére. Az első, kifejezetten erre a célra létrehozott intézmények az 1968-ban alapított Hostos Community College (New York), az 1974-ben létrehozott Boricua College (New York), illetve az 1981-ben alapított, neve ellenére feketék számára is képzést kínáló National Hispanic University (California). Az 1965-ös felsőoktatási törvény 1992-es módosítása kiemelt állami támogatásra jogosult, latinó közösséget szolgáló intézményekként ismeri el azokat az akkreditált felsőoktatási intézményeket, amelyek diáknépességének legalább 25%-át latinó származású diákok teszik ki. A latinó népesség arányának gyors növekedésére visszavezethetően 1990–2000 között 55%-kal ugrott meg a felsőoktatásban részt vevő latinók száma, de látványos növekedést regisztráltak a latinó közösséget szolgáló egyetemek számának alakulásában is: 1992-től napjainkig több mint 100%-os volt a növekedés, jelenleg 228 ilyen jellegű intézményt tartanak nyilván. A növekedésnek azonban árnyoldalai is vannak, olyan egyetemek is élnek ugyanis a kiemelt támogatás lehetőségével, amelyek formailag eleget tesznek ugyan a 25%-os követelménynek, de ennek ellenére nem kezelik kiemelt kérdésként a spanyol nyelvnek és a latinó népesség kulturális, illetve szociális szükségleteinek az oktatásban való tükröződését.

Az első törzsi főiskolát a navaho indiánok hozták létre 1968-ban (ma Diné College, Arizona). Az 1978-ban elfogadott, a törzsi ellenőrzés alatt álló főiskolák és egyetemek támogatásáról rendelkező törvény (Tribally Controlled College or University Assistance Act) olyan akkreditált felsőoktatási intézményként definiálja a törzsi egyetemeket, amelyek esetében a hallgatók legalább 50%-a indián eredetű. Az Egyesült Államok 12 államában összesen 36 ilyen intézményt tartanak nyilván, ezek közül hármat a szövetségi kormányzat alapított. A törzsi egyetemek által kínált képzésben 2001-ben több mint 13 ezer hallgató vett részt, ami igen látványos fejlődést tükröz az 1982-ben regisztrált 2100-hoz viszonyítva (*Gasman et al 2008:25*). A törzsi egyetemek tevékenysége legalább három okra visszavezethetően jelentős: egyrészt megteremtik a felsőfokú képzés lehetőségét az elszigetelten élő indián rezervációk fiataljai számára, másodsorban a hagyományos indián nyelvek, kultúrák, hagyományvilág és szokásjog kutatásának, illetve revitalizációjának a központjai, harmadsorban pedig a törzsi közösségek önkormányzatának, gazdasági fejlődésének és társadalmi felzárkóztatásának a motorjai.

## Latin-Amerika

Latin-Amerika a kulturális megosztottság rendkívül gazdag, színes tárháza, amelyben a gyarmatosítás hosszú évszázadait átvészelt őshonos népek százai küzdenek a nyelvi-kulturális túlélésért. Az 1980-as évek második felével kezdődően több államban önálló népekként ismerték el őket, ami új lendületet adott emancipációs küzdelmeiknek, többek között a felsőoktatás terén is. Az elmúlt harminc esztendő során a térség országaiban számos olyan felsőoktatási intézmény jött létre, amelyek

a bennszülött népek nyelvének, kultúrájának és identitásának a revitalizációját, illetve azokkal kapcsolatosan, az érintett népcsoportok fenntartható kulturális fejlődésének elősegítését tekintik fő feladatuknak. Az ún. „bennszülött interkulturális egyetemek” (*universidades indígenas interculturales*), vagy „interkulturális felsőoktatási intézmények” (*instituciones interculturales de educación superior*) az őshonos népek szervezeteinek a kezdeményezésére, állami vagy nemzetközi segítséggel jöttek létre, állami vagy magán jellegű intézményekként, amelyekben az oktatás két- vagy több nyelvű: a spanyol, illetve a portugál mellett az egyes bennszülött népek nyelvén is folyik oktatás, rendszerint olyan tartalommal, amely tükrözi az érintett népcsoportok kulturális szükségleteit (*Mato 2009*). Az esetek nagy számára való tekintettel a soron következőkben csak a fontosabb intézmények felsorolására és némelyikük rövid ismertetésére keríthetünk sort.

A Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) Argentína El Chaco nevű tartományában jött létre, egy 1987-től 1994-ig tartó folyamat eredményeképpen, amely a tartományban élő toba, wichí és mocoví népek számára próbálta biztosítani az anyanyelven oktató tanárok képzését. 1995-tel kezdődően az intézmény a tartományi alapokból finanszírozott egyetemi rangú képzési hely, amely az említett népcsoportok kulturális örökségének az ápolásával kapcsolatos területeken nyújt képzést. A bolíviai Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) alapítására vonatkozó törvényjavaslatot 2004-ben hagyta jóvá a parlament. Az egyetem a kallawaya, uru-chipaya, jaquis, q'araq'ara, yampara, tarabuco, és a guaraní népcsoportok szervezeteivel működik együtt, fő feladatának az önkormányzáshoz, illetve a területi, kulturális és politikai önszerveződéshez szükséges kompetenciák megalapozását tekinti.

A Centro Amazônico De Formação Indígena (CAFI) az Amazonas-medence braziliai szakaszán élő 160, összesen mintegy félmillió lelket számláló népcsoport kulturális szükségleteire való tekintettel jött létre 2006-ban, államilag elismert felsőoktatási intézményként, amely „etnoambientális”-nak nevezett programok révén főként közösségi vezetők képzésére szakosodott. Az ecuadori Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas „Amawtay Wasi” (UIAW) 2004-ben kezdte el a tevékenységét, azt követően, hogy a parlament egyetemi rangú intézményként ismerte el az 1990-ben elindított, bennszülött egyetemalapítási kezdeményezés végeredményét. Az intézmény a tudás dekolonizációjában és a többnemzetiségű állam, illetve az interkulturális társadalom megalapozásában jelöli meg legfőbb célitűzéseit. Az Universidad Autónoma, Indígena E Intercultural (UAIIN) Kolumbia Cauca tartományának 9 őshonos népcsoportját, a nasa, guambiana, yanacona, ambaluená, totoró, kokonuko, embera, siapidara és ingana népeket – összesen mintegy 250 000 személyt – képviselő szervezetek kezdeményezésére jött létre 2003-ban, egy több mint 30 éves küzdelem eredményeként. Az intézmény 2009-ig mintegy 1000 diplomát állított ki olyan szakterületeken mint közösség-pedagógia, „etnoedukatív menedzsment”, jog, egészségügyi politikák stb. (*Bolaños et al 2009:157*).



Mexikó a latin-amerikai világon belül is érdekes példát kínál. A szövetségi kormány közoktatási minisztériumának a fennhatósága alá tartozó, az interkulturális és kétnyelvű nevelés ügyében illetékes hatóság irányítása alatt egy 9 interkulturális egyetemet magába foglaló intézményhálózat létezik: Universidad Autónoma Indígena De México, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, és az Universidad Intercultural de Chiapas. Az Universidad Autónoma Indígena De México nevű intézményt 2001-ben alapította a Sinaloa szövetségi állam parlamentje, hallgatói között a térség 25 etnikumának képviselői találhatók. A hálózat további 8 intézménye 2004–2009 között jött létre.

A nicaraguai Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense 1993-ban nyerte el a jogi személyi státuszt a nemzeti parlament döntése alapján. Az 1986-ban autonómiával felruházott két tartomány (Észak-atlanti Autonóm Tartomány és a Dél-atlanti Autonóm Tartomány) helyi parlamentjei 2002-ben „közösségi egyetemenként, a bennszülött népek és etnikai közösségek tulajdonaként” ismerték el az intézményt, amely a miskito, sumu-mayangna, rama, garífuna, kreol és mesztic kultúrák közötti együttélés ügyét szolgálja.

Említést érdemel végül a chilei Universidad de la Frontera, amely egy kihelyezett intézetet hozott létre Temuco-ban, Araucanía tartományban, abban a térségben, ahol az őshonos mapucho népesség sűrűsége a legnagyobb. Az intézet főként kutatómunkát végez, de az egyetem kihelyezett tagozataként is működik, mintegy 500 bennszülött diák számára biztosítván lehetőséget a továbbtanulásra. A közel 1 millió lelket számoló mapucho népesség problémáira irányuló figyelem mellett az intézet az aymara és a rapa nui népek kulturális revitalizációjának az ügyét is szolgálni kívánja.

## Ausztrália, Új-Zéland

Az 1999-ben alapított Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education Ausztrália bennszülött kisebbségei számára biztosít résztvételt a felsőoktatásban, rugalmas programok keretében, az alapfokú képzéstől a doktorátusig. Az intézményt 3000 kisebbségi diák látogatja, Ausztrália valamennyi térségéből, többek között a Torres Strait-szigetek különleges státuszt élvező területéről. Az oktatási és kutatási feladatokat egyaránt ellátó intézmény meghirdetett célja támogatni a kisebbségek önrendelkezési aspirációit, illetve megalapozni a kulturális túléléshez, fennmaradáshoz és megújuláshoz szükséges kompetenciákat, a tananyagban pedig békésen megfér egymás mellett a tudással kapcsolatos hagyományos bennszülött felfogás a nyugati szemlélettel.

Új Zéland viszonylatában a Wānanga-jelenség kínálja a leglátványosabb példát. A Wānanga-k māori oktatási központok, amelyek egy része az elmúlt tíz év során nyerte el a felsőoktatási intézmény hivatalos státuszát. Ez idő szerint három állami

Wānanga működik (Te Whare Wānanga o Awanuiārangi, Te Wānanga-o-Raukawa és a Te Wānanga o Aotearoa), amelyeket 2004-ben összesen 70 000 diák látogatott, ami az új-zélandi egyetemista populáció 14%-át tette ki. Ezen felül több magán jellegű törzsi egyetem is működik. A sokrétű és szerteágazó kínálatnak köszönhetően a felsőoktatásban jelen levő māorik korcsoporton belüli részvételi indexe 2004-ben 23,6% volt, ami jóval meghaladta a 14,3%-os országos átlagot (*Santiago et al 2004:91*). A māori oktatási intézményhálózat valamennyi oktatási szintet magában foglaló önálló rendszer, amely kutatja, oktatja és ápolja a māori hagyományokat, olyan szakembereket képezvén, akik könnyedén tudnak közvetíteni a māori és az „európai eredetű” (Pākehā) világok között. A rendszer egyedülállóan fontos szerepet játszik abban, hogy a szigetország őslakos népessége harmóniában él a domináns kultúrával.

## Kína

A kínai hatóságok 1979-ben 57 kisebbséget ismertek el hivatalosan. Noha az érintett népcsoportok tagjai összesen alig 10%-át teszik ki Kína népességének, összesített lélekszámuk meghaladja a 100 milliót, és nem kevesebb mint 110 különböző nyelvet beszélnek. Az etnikai konfliktusok megelőzésének, illetve a kulturális szempontból marginális közösségek felzárkóztatásának, a társadalom főáramába való becsatlakoztatásának céljával Kínában egy központi és 12 regionális kisebbségi egyetemet hoztak létre, amelyek a felsőoktatásban részt vevő kisebbségi fiatalok mintegy 18%-a számára biztosítanak speciális, a nyelvi és a kulturális sajátosságokra valamilyen mértékben tekintettel levő képzést (*Clothey 2005:395–396*).

A központi intézményt (Central University for Nationalities, 2008 után: Minzu University of China) 1951-ben hozták létre Pekingben, az oktatásügyi minisztérium és a kormány nemzeti kisebbségekért felelős bizottságának közös felügyelete alatt, az egyetemi státuszt 1993-ban nyerte el. Az intézmény 15 000 hallgatójának több mint 70%-a kisebbségi, a kínai (mandarin) nyelvet idegen nyelvként oktatják. Fontosabb egyetemek továbbá a Dalian Nationalities University (1997) az ország északkeleti térségében, a dél-kínai Guangxi Institute for Nationalities (1952), a Northwest University for Nationalities (1950), Qinghai University for Nationalities (1949), South Central University for Nationalities (1951), a Szecsuan tartománybeli Southwest University for Nationalities (1950), a Yunnan Nationalities University (1951), az Inner Mongolia University for Nationalities (1958), valamint a Tibeti Egyetem. Az utóbbit 1951-ben hozták létre klandesztin körülmények között, 1985-ben nyert hivatalos elismerést. Az egyetemen a tibeti nyelv felvétele kötelező, a hallgatók zöme kisebbségi, a tibeti hallgatók aránya meghaladja a 60%-ot.

## India

A nyelvi és kulturális sokszínűség igen látványos példáját kínálja India: területén 438 őshonos élő nyelvet és 7 bevándorlók által éltetett nyelvet (ezek közé tartozik

az angol) tartanak számon, amelyek közül kettő – a hindi és az angol – szövetségi hivatalos nyelv, további 22 pedig regionális hivatalos nyelv. Az UNESCO egy 1952-ben közreadott elemzése 29 teljes jogú egyetemet sorol fel, amelyek közül a legrégebbieket (Calcutta, Bombay és Madras) 1857-ben alapították, további 15 a brit gyarmati uralom alatt, 11 pedig 1948 után, a függetlenné vált ország hatóságainak a kezdeményezésére jött létre (*UNESCO 1952*).

A dokumentumból kiderül, hogy az egyetemeken folyó oktatás nyelve problémát jelentett már a függetlenné válás előtt is: az 1918-ban alapított Osmania Egyetemen urdu volt az oktatás nyelve, a Lucknow (1920) és Nagpur egyetemeken igény fogalmazódott meg azzal kapcsolatban, hogy angol helyett hindi, illetve maráti nyelven folyjék az oktatás. A függetlenség elnyerését követően az új indiai állam kormánya által kinevezett felsőoktatási hatóság arra az álláspontra helyezkedett 1948-ban, hogy az egyetemeken a regionális hivatalos nyelveken kell oktatni. Később egyre több híve lett annak a meggyőződésnek, hogy a felsőoktatást hindi nyelven kell biztosítani, ám az elképzelés kivitelezését több körülmény is megnehezítette: egyrészt a hindi nyelv idegen nyelvnek számított az ország számos térségében, másrészt a hindi nyelv fejlettségi szintje nem felelt meg az egyetemi képzés kívánalmainak.

Az 1956-ban létrehozott felsőoktatási állami hatóság (University Grants Commission) 1968-ban fogadta el a nemzeti oktatáspolitikai főbb irányelveit, amelyek között a nyelvpolitikára vonatkozó alfejezet öt elvben rögzítette a felsőoktatásban használandó nyelvekre vonatkozó előírásokat: (1) India népei kreatív energiáinak a felszabadítása érdekében az alap- és másodfokú képzésben használt regionális hivatalos nyelveket használni kell a felsőoktatásban is; (2) a „három nyelv szabálya”, amely azt írja elő, hogy lehetőleg minden egyetemen három nyelven legyen biztosított az oktatás: az angol mellett a hindi és egy harmadik regionális nyelv azokban a térségekben, amelyekben a hindi nyelv széles körben elterjedt, illetve az angol és a regionális hivatalos nyelv mellett a hindi azokban a térségekben, ahol a hindi nyelv kevésbé elterjedt; (3) annak érdekében, hogy India népei között biztosított legyen a kommunikáció, a hindi nyelv szerepét és elterjedtségét növelni kell; (4) az ország kulturális egységének a kidomborítása érdekében minél szélesebb körben kell oktatni az egyetemeken a szanszkrit nyelvet; (5) az angol mellett további idegen nyelveket kell oktatni (*University Grants Commission 1968*). A fenti elvek alapján megszervezett indiai felsőoktatás látványos fejlődésen ment keresztül napjainkig: 2006-ból származó adatok szerint 196 egyeteme van az országnak, amelyek közül 76 különleges státusszal rendelkező, nagy hagyományú oktató és kutató egyetem, 11 pedig nemzeti jelentőségű, központi rendeletek alapján létrehozott felsőoktatási intézmény. Létezik ezeken kívül 13 150 főiskola (*Cheney et al 2006*).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Megközelítésünk szempontjából a világ egy további érdekes térsége a föderatív szerkezetű Oroszország, amely 75 identitását megőrizni próbáló nép hazája. A 75 népcsoport közül 21 szövetségi állammal rendelkezik, 10 pedig autonóm terület lakója. A szövetségi államok többségében az illető népcsoport nyelve az orosz mellett második hivatalos nyelv. Ennek ellenére a kisebbségi nyelveken biztosított felsőoktatásra vonatkozó, az orosz nyelvet nem bírók számára hozzáférhető információk meglehetősen korlátozottak. Nem egyértelmű például, hogy a csebokszári Csuvas Állami Egyetemen mi a csuvas nyelv státusza, pontos-

## Következtetés

Noha a fenti összefoglaló közel sem tekinthető a tárgyra nézve kimerítőnek, bízást megállapíthatjuk, hogy a kulturális és nyelvi megosztottságnak a felsőoktatásban tükröződő és azon belül önálló, a marginális helyzetű közösségek képviselői által ellenőrzött intézményeket eredményező konzekvenciái igen széles jelenséggé fednek le. A nagyon eltérő történelmi és politikai beágyazottság ellenére – ami jelentős mértékben megnehezíti az összehasonlítást – megállapítható, hogy önálló kisebbségi felsőoktatási intézmények ott jöhettek létre leginkább, ahol adottak voltak a politikai berendezkedésnek a következő elemei, külön-külön, vagy változatos kombinációkban: (1) föderatív államszerkezet; (2) autonómia-formák; (3) a kisebbségi nyelv hivatalos vagy regionális nyelvi státuszt élvez; (4) a kisebbségeket, népeket, népcsoportokat vagy kultúrákat hivatalosan elismerik az állami hatóságok; (5) speciális törvények szabályozzák a kisebbség számára biztosított felsőoktatás megszervezésének a feltételeit.

Fontos látni továbbá, hogy a kisebbségek által ellenőrzött, kulturális sajátosságait tükröző, önálló felsőoktatási intézmények egy jelentős része az elmúlt 20–30 esztendő során jött létre, ami azt mutatja, hogy a jelenség viszonylag újkeletűnek tekinthető. Korai volna következésképpen megválaszolni azt a kérdést, hogy az önálló felsőoktatási intézmények milyen eséllyel tudják biztosítani a marginális helyzetű kultúrák fennmaradását vagy revitalizációját, főként olyan körülmények között, amikor az önálló, a kisebbségek által ellenőrzött intézményi keretek között biztosított felsőoktatás nem jár együtt föderatív berendezkedéssel vagy konszolidált autonómia-formákkal.

SALAT LEVENTE

## IRODALOM

Aboriginal Institutions OF Higher Education (2005) *A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions. An examination of government policy*. Canadian Race Relations Foundation.

BARNHARDT, RAY (1991) Higher Education in the Fourth World: Indigenous People Take Control. *Canadian Journal of Native Education*, Vol. 18. No. 2. pp. 199–231.

BOLAÑOS, GRACIELA, TATTAY, LIBIA & PANCHOCO, AVELINA (2009) Universidad Autónoma, Indígena E Intercultural (UAIIN): Un Proceso Para Fortalecer La Educación Propia Y Comunitaria En El Marco De La Interculturalidad [Colombia]. In: MATO, DANIEL, (ed) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. UNESCO- IESALC, Caracas, pp. 155–190.

sabban, hogy a Csuvas Nyelv és Irodalom Tanszéken kívül folyik-e csuvas nyelvű oktatás máshol az egyetemen. Baskír és tatár nyelvű karok léteznek egyes források szerint az Ufai Baskír Állami Egyetemen, és egy tatár nyelvű kar a Kazan Állami Egyetemen. A Tatár Nemzeti (Nemzetközi) Egyetem létrehozására irányuló kísérletek mindeddig nem jártak eredménnyel (Schamiloglu 2001).

- CHARTERS, CLAIRE & STAVENHAGEN, RODOLFO (eds) (2009) *Making the Declaration Work. The United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. International Work Group for Indigenous Affairs, Copenhagen.
- CHENEY, GRETCHEN RHINES, RUZZY, BETSY BROWN & MURALIDHARA, KARTHIK (2006) *A Profile of the Indian Education System*. National Center on Education and the Economy, Washington D.C. [http://www.teindia.nic.in/Files/Articles/Indian\\_Education\\_System\\_By\\_Karthik\\_Murlidharan.pdf](http://www.teindia.nic.in/Files/Articles/Indian_Education_System_By_Karthik_Murlidharan.pdf) [Letöltve: 2012.04.10.]
- CLOTHEY, REBECCA (2005) China's policies for minority nationalities in higher education: Negotiating national values and ethnic identities Author. *Comparative Education Review*, Vol. 49. No. 3. pp. 389–409.
- GASMAN, MARYBETH, BAEZ, BENJAMIN & TURNER, VIERNES CAROLINE SOTELLO (eds) (2008) *Understanding Minority-Serving Institutions*. State University of New York Press, New York.
- KIM, YOUNG. M (2011) *Minorities in Higher Education. Twenty-Fourth Status Report. 2011 Supplement*. American Council on Education, Washington, D.C.
- KIRKNESS, VERNA J. & BARNHARDT, RAY (2001) First Nations and Higher Education: The Four R's – Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility. *Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations*. R. Hayoe & J. Pan. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- MATO, DANIEL (ed) (2009) *Instituciones Inter-culturales de Educación Superior. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO-IESALC, Caracas.
- MATO, DANIEL (ed) (2009a) *Educación Superior, Colaboración Intercultural Y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias En América Latina*. UNESCO-IESALC, Caracas.
- MENTZER, MARC E. (1993) Minority representation in higher education: The impact of Population Heterogeneity. *The Journal of Higher Education*, Vol. 64. No. 4. pp. 417–433.
- OECD (2010) *Higher Education in Regional and City Development. Catalonia, Spain*.
- R. A. MALATEST & ASSOCIATES LTD. (2004) *Aboriginal Peoples and Post-Secondary Education. What Educators Have Learned*. Canada Millennium Scholarship Foundation, Montreal, QC.
- SAENZ, TERRY IRVINE, WYATT, TOYA A. & REINARD, JOHN C. (1998) Increasing the recruitment and retention of historically underrepresented minority students in higher education: a case-study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 7. No. 3. pp. 39–48.
- SANTIAGO, PAULO, TREMBLEY, KARINE, BASRI, ESTER & ARNAL, ELENA (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. OECD, Vol. I–III.
- SCHAMILOGLU, ULI (2001) *International Tatar University. Proposal submitted to President Mintimer Shaymiyev of Tatarstan*. <http://www.turko-tatar.com/uli/pubs/TatUe2001.pdf> [Letöltve: 2012.04.10.]
- SCHOFER, E. & MEYER, JOHN W. (2005) The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, Vol. 70. No. 6. pp. 898–920.
- TRAN, LINH T. & WALTER, PIERRE G. (2010) National Unity and Ethnic Identity in a Vietnamese University. *Comparative Education Review*, Vol. 54. No. 4. pp. 483–511.
- UNESCO (1952) *Structure of University Education in India*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179035eb.pdf> [Letöltve: 2012.04.10.]
- UNIVERSITÉ DE FRIBOURG SUISSE (2011) *Programmes de bachelor 11/12*.
- UNIVERSITY GRANTS COMMISSION (1968) *National Policy on Education*. <http://www.ugc.ac.in/policy/policy.html> [Letöltve: 2012.04.10.]